

MODERNIDADE E PÓS-MODERNIDADE: PELA RENOVAÇÃO DO PROJETO DE HUMANIZAÇÃO

Vitangelo Plantamura
Universidade Federal do Rio Grande, Brasil

INTRODUÇÃO

Entendemos que, uma vez que a fragmentação, a efemeridade, a atenção às superfícies tornam-se as qualidades da vida pós-moderna, não estamos diante de simples debates teóricos e acadêmicos, significa que as nossas escolhas teóricas não são neutras ou arbitrarias. As abordagens teóricas que adotamos têm respaldo em concepções epistemológicas da realidade, em estreita articulação com as relações sociais concretas. Assumir tal pressuposto é essencial para quem faz da educação sua profissão, uma vez que o ato de educar implica em uma prática social que não é neutra e nem arbitrária. É mister para o profissional da educação adquirir uma lucidez intelectual e assumir uma postura epistemológica que questione sua realidade educacional e lhe permita escapar das armadilhas de um moralismo voluntarista que conduz a adotar posições contra ou a favor, de um relativismo que conduz a uma epistemologia *fast-food*, de determinismos estruturais, de reducionismos que empobrecem a complexidade do humano.

CONHECIMENTO E HUMANIZAÇÃO ENTRE INCERTEZAS E RELATIVISMOS

Iniciar uma caminhada que objetiva elaborar uma proposta teórico-metodológica que seja base de um processo de competência para o profissional da educação exige um desafio inicial de situar o contexto de crise dos paradigmas nas ciências sociais.

Para auxiliar na compreensão da problemática das transições que assistimos hoje, servimo-nos principalmente das idéias do sociólogo italiano Domenico De Masi (1999), que retrata com muita propriedade a sociedade pós-industrial, de Harvey (1994), com sua resistência a todo movimento que aniquile a esperança e a utopia da humanidade, e de Santos (2000a e 2000b), cuja análise da transição entre modernidade e pós-modernidade bem ilustra a histórica hegemonia e a atual crise da racionalidade técnica. A complexidade da realidade chamará em causa, também Morim (2000) e Gadotti (2000), que firmarão como princípio educativo dos nossos dias a transdisciplinaridade, enquanto possibilidade de convivência e de enfrentamento de uma lógica disciplinar presente na educação.

O sociólogo italiano Domenico De Masi (1999) nos oferece um retrato completo da sociedade pós-industrial, centrando a hipótese de que nos encontramos mergulhado em uma era de pressupostos econômicos, sociais, políticos e de visão da realidade qualitativamente diferenciada em relação à era da indústria. Trata-se não apenas de um novo estágio da sociedade industrial, mas um salto qualitativo em relação ao período anterior. Não intentamos executar um trabalho de aprofundamento da multiplicidade desses fenômenos, mas extrair de suas trajetórias alguns elementos que reforcem um quadro

epistemológico para o profissional da educação baseado na possibilidade, na mudança possível, na incerteza e na não inexorabilidade do futuro, e da conseqüente necessidade de engajamento.

A sociedade industrial, período que convencionamos situar entre a metade do século XVII e a metade do século XX, representa uma fase muito mais reduzida do que todas as fases históricas anteriores, caracterizadas sucessivamente pela caça, pelo pastoreio, pelo trabalho agrícola, pela transformação mercantil. A sociedade industrial não se formou de repente, e tampouco foi ultrapassada de repente pela sociedade pós-industrial. Já no final do século XVI, Francis Bacon afirmava apaixonadamente a idéia de que a ciência deveria ingressar triunfalmente na prática cotidiana da vida. No fim do séc. XVIII e no início do séc. XIX foi necessário muito tempo e trabalho para conseguir elaborar modelos teóricos satisfatórios da sociedade industrial. A extensa análise que De Masi realiza põe de um lado os otimistas com as mudanças em andamento e os pessimistas; mas a formulação mais satisfatória da sociedade pós-industrial, e de acordo com o sociólogo italiano é a de uma discípula de Touraine, a húngara Zsuzsa Hegedus, membro da escola de Lukács.

A síntese que Hegedus realiza é a seguinte: a sociedade industrial que se consolidou a partir da penetração da ciência teve quatro alicerces: a) a fábrica enquanto local preciso de produção; b) a oposição entre empregadores e dirigentes por um lado e classe operária, do outro; c) uma dimensão nacional do sistema; d) uma hierarquia entre vários países com base em seu produto interno bruto. As quatro características, com o advento da passagem para a pós-modernidade apresentam-se modificadas. Em primeiro lugar é mais complicado identificar qual seja o local de trabalho; em segundo, as relações sociais não se situam com facilidade no tempo e no espaço, fazendo com que se dilui a imagem de duas classes contrapostas; em terceiro, houve mudanças nas relações internacionais, dificultando a identificação do país e do organismo, do público e do privado.; enfim, a hierarquia mudou entre as nações, o Terceiro Mundo continua dependente, mesmo se não colonizado, há países na vanguarda em alguns setores e atrasado em outros.(De Masi, 1999, p.61).

Mas o esquema representativo mais significativo traçado por Hegedus, no entender de De Masi, é que

"pela primeira vez na história da humanidade o futuro é um problema social, não um problema natural: para saber se haverá alimentos suficientes não será preciso ir ver o que acontece nas florestas da África, mas o que está sendo preparado nos laboratórios de Stanford ou do MIT. Na sociedade industrial, era a indústria que definia o futuro do homem, e o problema que se colocava aos trabalhadores era influenciar esta definição. Hoje, ao contrário, trata-se de exercer esta influência na sede onde são tomadas as decisões estratégicas, onde, por exemplo, se escolhe se e como devem ser produzidas mais bactérias para fins bélicos, ou mais proteínas para fins nutritivos" (De Masi, 1999, p.68)

O pressuposto inerente a esta maneira de pensar o futuro está atrelado à uma concepção de ciência potencializadora de milhares de novas possibilidades e criações; mas a tradução da ciência em prática cotidiana comporta operações complexas e dispendiosas e exige que os grupos dirigentes percebam as oportunidades disponíveis e escolher a implementação das aplicações que devem chegar aos destinatários finais.

Posições como essas nos auxiliam a entender a complexidade do ser humano em se situar neste mundo. O futuro como campo de possibilidade deve estar relacionado a um entendimento de realidade que gere desconforto, inconformismo e indignação. As transformações vividas pela humanidade nos colocam uma série de perspectivas diante das quais, mais de que simplesmente aderir ou renegar, devem implicar em caminhos fecundos que busquem compreender historicamente e criticamente suas manifestações nos âmbitos epistemológico e político. A perspectiva mais patente com a qual se defronta o homem hoje é a pós-modernidade, abordada por diversos autores, entre eles Harvey (1994) e Santos (2000a e 2000b). Este último autor, ao traçar a análise do que ele chama *A crítica da razão indolente* (2000a) mergulha com afinco na transição paradigmática que a humanidade vive, considerando-a

"um período histórico e uma mentalidade. É um período histórico que não se sabe bem quando começa e muito menos quando acaba. É uma mentalidade fraturada entre lealdades inconsistentes e aspirações desproporcionadas entre saudosismos anacrônicos e voluntarismos excessivos. Se, por um lado, as raízes ainda pesam, mas já não se sustentam, por outro, as opções parecem simultaneamente infinitas e nulas. A transição paradigmática é, assim, um ambiente de incerteza, de complexidade e de caos que se repercute nas estruturas e nas práticas sociais, nas instituições e nas ideologias, nas representações sociais e nas inteligibilidades, nas vida vivida e na personalidade. E repercute-se muito particularmente, tanto nos dispositivos da regulação social, como nos dispositivos da emancipação social. Daí que, uma vez transpostos os umbrais da transição paradigmática, seja necessário reconstruir teoricamente uns e outros".

Este é o empreendimento que o autor está disposto a percorrer, partindo da consideração de que as sociedades e as culturas contemporâneas são intervalares; situam-se no trânsito entre o paradigma da modernidade, que não cumpriu algumas promessas e cumpriu exageradamente outras, conforme veremos mais adiante, e um paradigma emergente ainda difícil de identificar. Esta transição tem duas dimensões principais: a epistemológica e a societal. A transição epistemológica ocorre entre o paradigma da ciência moderna (conhecimento-regulação) e o paradigma emergente do conhecimento prudente para uma vida decente (conhecimento-emancipação).

A transição societal, menos visível, ocorre entre o paradigma dominante - sociedade patriarcal; produção capitalista, consumismo individualista e mercadorizado; identidade-fortaleza; democracia autoritária; desenvolvimento global, desigual e excludente - e um novo paradigma, ou conjunto de paradigmas, podendo apenas vislumbrar traços e sinais. O que nos parece relevante da obra de Santos e que nos conduz ao âmago de nosso objeto de estudo é o combate à razão indolente e cínica que alimenta o inconformismo com uma situação de injustiça e opressão, é o encaminhar de uma teoria que permita reinventar os caminhos do inconformismo contra toda forma de naturalização da opressão. Mais ainda, o autor recorre a uma tradição marginalizada da modernidade que é o pensamento utópico. Enfim, se a educação é uma prática social e a pedagogia é a ciência que se ocupa da educação, se as incertezas e o casos provocados pela transição que vivemos ameaças as práticas sociais reduzindo-as ao que existe e negando a possibilidade do devir, da possibilidade e da utopia, da presença crítica no mundo, se o processo de formação da pedagogia não considerar tais equações é bem provável que a pedagogia continue flutuando eternamente entre tecnicismos-metodológicos e sociologismos-voluntarísticos, fraturando saberes e gerando uma postura teórica inconsciente e incoerente e uma conseqüente prática esterilmente eclética, neutra e ineficaz naquilo que é próprio da educação enquanto prática social que é participe de um projeto

de humanização. Parece oportuno, pois, sublinhar desde já que a pedagogia deve ser o campo das possibilidades, exatamente porque a formação do pedagogo deve estar assentada em princípios epistemológicos com base na existência que não esgota suas possibilidades, no futuro como problema essencial a ser posto e na busca de um agir coerente.

A este propósito Harvey (1994), com muita propriedade e profundidade de análise, situa a complexidade de definir tanto a modernidade como a pós-modernidade, não podendo ser reduzidos a uma única definição unívoca, considerando as múltiplas abordagens em campos tão distintos como a lingüística, a antropologia, a filosofia, a teologia, a ciência política. O que marca espantosamente a pós-modernidade, para esse autor é a aceitação total e ilimitada do efêmero, do fragmentário, do descontínuo e do caótico: "*o pós-modernismo nada, e até se espoja, nas fragmentárias e caóticas correntes da mudanças, como se isso fosse tudo o que existisse*" (p.49). O impulso desconstrucionista da pós-modernidade, a dissolução de um texto dentro de outros, o questionamento a todos os sistemas fixos de representações, como se a tradição iluminista fosse repleta de metanarrativas mais fixas e estáveis do que realmente eram, provoca em Harvey um questionamento de fundo e que serve para os fins deste estudo:

"Mas, se como insistem os pós-modernistas, não podemos aspirar a nenhuma representação unificada do mundo, nem retratá-la com uma totalidade cheia de conexões e diferenciações, em vez de fragmentos em perpétua mudança, como poderíamos aspirar a agir coerentemente diante do mundo? A resposta pós-moderna simples é de que, como a representação e ação coerentes são repressivas ou ilusórias (e, portanto, fadadas a ser autodissolventes e autoderrotantes), sequer deveríamos tentar nos engajar em algum projeto global" (Harvey, 1994, p.55).

Como conseqüência temos o pragmatismo como única filosofia possível, a ação concebida e decidida no âmbito dos determinismos locais, a redução da experiência a um presente puro e sem relação com o tempo. O conceito moderno de alienação, que pressupunha um sentido de um eu coerente e não fragmentado, e com uma intencionalidade de projetos que se estendessem ao longo do tempo ou com um pensar acerca da produção de um futuro melhor, é substituído na pós-modernidade com o conceito de fragmentação do sujeito. Considerando a experiência meramente ligada aos eventos imediatos, ao sensacionalismo do momento, produz-se uma ruptura de ordem temporal não apenas com o futuro, mas também com o passado. É abandonado qualquer sentido de continuidade e memória histórica: "*Há, no pós-modernismo, pouco esforço aberto para sustentar a continuidade de valores, de crenças ou mesmo de descrenças*" (Harvey, 1994, p.59). A este propósito, Elias (1998) alerta para não pensar e falar em termos reducionistas da mudança e que o próprio conceito de tempo não pode sucumbir a nenhuma pressão conformista. O tempo refere-se a "*relações posicionais no interior de um continuum evolutivo que procuramos determinar sem abstrair seus movimentos e mudanças contínuas*" (p. 82).

Um dos educadores brasileiros, que reflete as discussões acima em sua íntima ligação com a educação, é Frigotto (1998). Em sua análise da perspectiva da pós-modernidade, aponta como elementos positivos a ênfase na emergência de aspectos da tradição iluminista, a exemplo da subjetividade humana e do campo simbólico; mas identifica também sua negatividade o risco de morte das ciências sociais, uma vez que o homem é eliminado como sujeito e como objeto e o relativismo absoluto se impõe como forma de conhecimento.

UTOPIA, COMPLEXIDADE E TRANSDISCIPLINARIDADE: POR UMA SUBJETIVIDADE ANCORADA NO PROJETO DE HUMANIZAÇÃO

Diante das ameaças do relativismo é necessário ancorar nossas escolhas em algum horizonte que nos permita ampliar cada vez mais os espaços de possibilidade. Analisando a crise da transição para a pós-modernidade, e a racionalidade técnica que não incentiva a pensar o futuro, Santos (2000a) afirma que o *"único caminho para pensar o futuro parece ser a utopia. E por utopia entendo a exploração, através da imaginação, de novas possibilidades humanas e novas formas de vontade"* (p.331-332). A utopia deve ser duplamente relativa, para esse autor: por um lado chama a atenção para o que ainda não existe, contudo a imaginação do novo, parte daquilo que já existe; requer, portanto, um conhecimento profundo da realidade até mesmo como forma de evitar que a imaginação radical entre em rota de colisão com seu realismo.

O pensamento utópico sofreu fortes hostilidades com o desenvolvimento da racionalidade científica e com sua expansão do estudo da natureza para o estudo da sociedade. Exige, atualmente, continua Santos (2000a) uma nova epistemologia e uma nova psicologia: *"Enquanto nova epistemologia, a utopia recusa o fechamento do horizonte de expectativas e de possibilidades, e cria alternativas; enquanto nova psicologia, a utopia recusa a subjetividade do conformismo e cria a vontade de lutar por alternativas"* (p.333). A nova epistemologia e a nova arqueologia participam de uma arqueologia do presente, entendida como trabalho de escavação onde nada foi realizado, descobrindo o porque dos silêncios, das alternativas que deixaram de ser construídas e pelas muitas questões que não foram levantadas.

As características peculiares da utopia, no entender de Santos (2000a) são o realismo, a ecologia, a democracia e o caos. É realista porque parte do princípio de realidade cada vez mais partilhado e que tem as virtualidade que Gramsci achava essenciais na construção de hegemonias. É utópica ao considerar que sua realização vai além da transformação dos modos de produção, envolvendo o conhecimento científico, a vida como um todo, as formas de sociabilidade e uma nova relação paradigmática com a natureza. É democrática porque aspira a uma realidade politicizada e ao exercício radical da cidadania. Finalmente,

"É uma utopia caótica porque não tem um sujeito histórico privilegiado. Os seus protagonistas são todos os que, nas diferentes constelações de poder que constituem as práticas sociais, têm consciência de que a sua vida é mais condicionada pelo poder que outros exercem sobre outrem. Foi a partir da consciência da opressão que nas últimas três décadas se formaram os novos movimentos sociais" (2000b, p.44).

Além de reinventar os mapas de emancipação social, o pensamento utópico possibilita a vivência de subjetividades com capacidades e vontade de usar tais configurações. Paulo Freire buscou incansavelmente novas formas utópicas desde os pressupostos da Pedagogia do Oprimido (2000), influenciando uma série de educadores críticos comprometidos com a possibilidade de alternativas educacionais.

Uma problemática que Santos levanta é a questão do senso comum, assunto importante, uma vez que nos liga às críticas que Gramsci (1984) efetua acerca do senso comum. O autor português postula um novo senso comum, fruto de um conhecimento-emancipatório. Em si mesmo, o senso comum é

conservador, mas, transformado pelo conhecimento-emancipatório, “*é imprescindível para intensificar a trajetória da condição ou momento da ignorância (o colonialismo) para a condição ou momento do saber (a solidariedade)*” (2000a, p.106). A solidariedade, como forma de conhecimento, é condição necessária da solidariedade enquanto prática política. O senso comum adquire conotações de ética, de solidariedade e de participação. É claro que o autor insere a discussão do senso comum no seio da racionalidade emancipatório, vislumbrando-o como uma nova percepção de mundo e uma possibilidade de mudança. Quando o senso comum é criticado por Gramsci, certamente é um tipo de pensamento inserido em uma visão de mundo imutável e fatalista; o que o autor italiano pretende, também é o alcance da emancipação, que ele chama de concepção crítica, e que é o objetivo de Santos.

Enfim, se a condição da pós-modernidade trouxe novas áreas para a humanidade, por outro lado há aspectos preocupantes que devemos considerar em nossa análise e que podem trazer conseqüências nos processos formativos em educação, por mais que tais percepções estejam explícitas nos projetos pedagógicos institucionais ou pessoais dos educadores.

A complexidade do real, postulada por Morin (2000) como um novo paradigma na organização do conhecimento, abala os pilares clássicos da certeza: a ordem, a regularidade, o determinismo, a separabilidade, o valor da prova produzidas pela indução e dedução. A ciência cartesiana parte de um pensamento que isola e separa, que reduz o todo às suas partes, aos seus aspectos mensuráveis, quantificáveis. A necessidade atual exige a substituição de um “*pensamento que isola e separa por um pensamento que distingue e une. É preciso substituir um pensamento disjuntivo e redutor por um pensamento do complexo, no sentido originário do termo complexus: o que é tecido junto*” (p.89). A partir desta complexidade, Morin propõe em primeiro lugar uma cabeça bem-feita que necessita despertar a inteligência geral adormecida pela escola vigente, e que deve conduzir ao imperativo educacional da capacidade de contextualizar e globalizar; o aprender a viver, o enfrentar a incerteza, a aprendizagem cidadã, constituem outros imperativos que devem propiciar uma nova maneira de ver o mundo.

Mudar a maneira de pensar é fundamental para a busca desta nova maneira de ver o mundo e de articular saberes e competências. A transdisciplinaridade vem sendo apontada como a ruptura necessária com a linearidade de ler o mundo. É importante enfatizar que o mesmo Morin (2000) considera difícil a definição de termos polissêmicos e imprecisos como interdisciplinaridade, multidisciplinaridade e transdisciplinaridade. Vamos usar suas próprias palavras para uma educação baseada na prática transdisciplinar:

"A interdisciplinaridade pode significar, pura e simplesmente, que diferentes disciplinas são colocadas em volta de uma mesa, como diferentes nações se posicionam na ONU, sem fazerem nada além de afirmar, cada qual, seus próprios direitos nacionais e suas próprias soberanias em relação às invasões do vizinho. Mas interdisciplinaridade pode significar também troca e cooperação, o que faz com que a interdisciplinaridade possa vir a ser alguma coisa orgânica. A multidisciplinaridade constitui uma associação de disciplinas, por conta de um projeto ou de um objeto que lhes sejam comuns; as disciplinas ora são convocadas como técnicos especializados para resolver tal ou qual problema; ora, ao contrário, estão em completa interação para conceber esse objeto e esse projeto, como no exemplo da hominização. No que concerne à transdisciplinaridade, trata-se freqüentemente

de esquemas cognitivos que podem atravessar as disciplinas, às vezes com tal virulência, que as deixam em transe" (p.115).

Na história das ciências, complementa o autor, são os complexos de inter-multi-transdisciplinaridade que provocam fecundidade, necessitando conservar os conceitos-chave implícitos: cooperação, objeto comum, projeto comum. A superação das fronteiras proposta pela transdisciplinaridade vai além da interação proposta pela inter ou pela multidisciplinaridade. Acreditamos que a concepção de Presença histórica que adotamos neste trabalho e que nas seções a seguir será retratada nas suas dimensões constitutivas, pretende ser uma tentativa de propor ao profissional da educação a superação das fronteiras de seus conhecimentos, não um saber a mais, sobreposto aos que o currículo já lhe sugere há décadas e que as propostas de competências que estão surgindo acerca de seu fazer estão repropoando ou tentando superar.

O contexto da complexidade e da transdisciplinaridade deve sempre refletir e ampliar as discussões acerca da importância das relações entre os conteúdos de uma disciplina e de outra disciplina; entre as disciplinas e o curso; entre as disciplinas e a vida, visando evitar a elaboração de conhecimentos parcelados advindos do pensamento linear, promovendo a construção de um saber uno, com visão conjunta e de um todo composto por muitos aspectos.

Gadotti (2000) apresenta a Carta da Transdisciplinaridade, conjunto de proposições considerados um contrato moral que acima de tudo recusa qualquer tentativa de reduzir o ser humano e a realidade a um único nível de suas múltiplas dimensões; a transdisciplinaridade é considerada não como forma de dominação sobre as demais disciplinas, mas abertura de todas elas àquilo que as atravessa e as ultrapassa.

CONCLUSÃO

A lógica de aquisição de saberes e competências baseadas essencialmente na convicção de uma ciência básica que dá conta da realidade, abre espaço também para uma educação que contemple a arte, a sensibilidade, o engajamento no concreto. Aponta para competências em permanente reconstrução, apelando para a integração não apenas da teoria com a prática, mas dessas com a própria biografia e com um ser político que é chamado a transformar e transformar-se mediante sua prática social e cultural.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- DE MASI, Domenico. A sociedade pós-industrial. São Paulo: Senac, 1999.
ELIAS, Norbert. Sobre o tempo. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.
FREIRE, Paulo. Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2000.
FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação, crise do trabalho assalariado e do desenvolvimento: teorias em conflito. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (org.) Educação e crise do trabalho. Perspectivas de final de século. Petrópolis, RJ; Vozes, 1998, p.25-54.
GADOTTI, Moacir. Pedagogia da Terra. São Paulo: Peirópolis, 2000.
GRAMSCI, Antonio. Concepção dialética da história. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1984

- HARVEY, David. A condição pós-moderna. Uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural. São Paulo: Loyola, 1994
- MORIN, Edgar. A cabeça bem-feita. Repensar a reforma, reformar o pensamento. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. A crítica da razão indolente. Contra o desperdício da experiência. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2000a
- _____. Pela mão de Alice. O social e o político na pós-modernidade. 7 ed. São Paulo: Cortez, 2000b

Contactar

Revista Iberoamericana de Educación

Principal OEI